



**DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR, UNA TAREA DOCENTE.
CONDICIONANTES DEL PROCESO DE SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS
CONTENIDOS DE ENSEÑANZA.**

*Por: Delfina Veiravé
Mariana C. Ojeda.*

Consideraciones preliminares sobre el estudio. Breve referencia teórica.

Esta ponencia tiene la intención de discutir los resultados de un trabajo de investigación ya finalizado, acerca una de las prácticas profesionales más características de la tarea docente y las condiciones efectivas que inciden su desarrollo. El estudio fue realizado en el contexto de una Beca de Investigación de la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste²¹.

En el campo de la Didáctica, en las últimas décadas se desarrollaron investigaciones que tienen como objeto de estudio los procesos de enseñanza desde la perspectiva del análisis de las mediciones del profesor.

Desde el enfoque teórico adoptado, se concibió al profesor como un mediador decisivo entre el currículum establecido^{xii} y los alumnos, como un agente activo que construye el currículum – en lo que respecta al diseño y al desarrollo curricular, en el ámbito del aula y de la institución como contexto próximo. Uno de los paradigmas que sostienen las investigaciones actuales es el estudio del pensamiento del profesor (Marcelo García, 1987). Desde esta línea, interesa abordar las propias definiciones que el profesor genera sobre las decisiones que adopta y las modalidades de ejercer la enseñanza. Es su pensamiento, uno de los principales mediadores de la conducta, el que se define por el conjunto de percepciones, creencias, decisiones y atribuciones que, aunque no de manera exclusiva, orientan y dirigen su práctica profesional (Shavelson, 1986). Además de estos factores que pueden denominarse internos; se evidencian otros de orden externo y contextual que plantea fuertes implicancia en el trabajo del docente, que compete a las condiciones institucionales y de la comunidad con la que interactúa. En este sentido, las prácticas profesionales no se circunscriben a las posibilidades individuales que tiene el profesor. Están condicionadas entre otras, por las normativas curriculares a través de los planes de estudio vigentes y los contenidos mínimos, las propuestas editoriales y por las modalidades institucionales de trabajo: espacios de tareas compartidos, interacción con otras áreas, condiciones laborales, capacitación docente en servicio, que predominan en cada institución en particular.

El proceso de diseño curricular es una de las funciones constitutivas de la práctica docente en la que intervienen un conjunto de factores que a la vez que la complejizan y condicionan las

²¹ Beca de Iniciación, bajo la Dirección de la Lic. Elisa Lucarelli (UBA) y Prof. Delfina Veiravé (UNNE)



decisiones que el profesor toma, las que luego, se materializan en las propuestas de diseño: sus programas, sus planificaciones y proyectos de enseñanza. El docente debe decidir respecto de un conjunto de componentes para concretar el proceso de enseñanza en el aula con sus alumnos y genera así, una propuesta educativa que contiene definiciones respecto de los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, las modalidades y criterios de evaluación, entre otros. Sin dejar de considerar la interrelación que existe entre unos y otros, *el estudio profundizó la problemática de los contenidos de enseñanza.*

Tradicionalmente se tendió a diferenciar la etapa de diseño de la de desarrollo curricular, caracterizando a la primera como la fase de planificación de las prácticas pedagógicas que se confecciona en por los niveles políticos, de especialistas y técnicos en educación. El *desarrollo*, por su parte, se definió como el proceso de puesta en acción del curriculum previamente elaborado, donde el profesor es quien lo aplica y desarrolla.

Las corrientes didácticas contemporáneas (Camillioni; Davini; Edelstein y otros, 1996) redefinen dichos conceptos otorgándoles una nueva posición en relación a las tareas del docente. Existen diversos agentes que elaboran el curriculum: políticos, especialistas, técnicos, editores, directivos y docentes que participan como sujetos activos en la toma de decisiones sobre el diseño curricular. A diferencia de la otra postura, los docentes y las instituciones no son simplemente las instancias de ejecución. De este modo, la separación entre diseño y desarrollo del curriculum se diluye, en tanto la práctica docente se moviliza constantemente entre las dos fases del mismo objeto, el curriculum.

El docente que elabora el diseño curricular posee concepciones que construye acerca de su profesión y las prácticas que en ella se realizan, basadas en opciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas que le imprimen características particulares a su desempeño.

El contexto de trabajo en el que las desarrolla también tiene una incidencia significativa en el proceso y la dentro de los factores contextuales es de especial impacto los cambios implementados a partir de la Reforma Educativa. Las transformaciones que se han generado a partir de la Ley Federal de Educación han colocado tanto a los docentes como al contenido escolar, como uno de los ejes centrales de las propuestas de reforma. De allí el interés especial que motivó abordar esta problemática en el nivel medio del sistema educativo.

Los Objetivos del estudio

La investigación se desarrolló a partir de los siguientes objetivos:

- Analizar y explicar el modo en que intervienen los factores epistemológicos, pedagógicos y didácticos y los factores institucionales en los procesos de selección y organización de los contenidos escolares que realizan los profesores de la educación polimodal del área humanística, de la asignatura Lengua.

De modo más específico:



- Examinar la influencia efectiva de los siguientes factores:
 - concepciones epistemológicas sobre el contenido de la disciplina
 - concepciones sobre la naturaleza del conocimiento científico
 - concepciones pedagógicas y didácticas acerca de la educación en general y de la enseñanza y el currículum.
- Analizar la influencia efectiva que tienen las condiciones institucionales en las modalidades de programación de los contenidos escolares que adoptan los profesores, en instituciones educativas públicas y privadas.
- Integrar en tipologías las modalidades de diseño curricular de los docentes, de acuerdo con las características comunes detectadas en el análisis de las concepciones los factores institucionales.

Decisiones Metodológicas

El estudio realizado es de tipo exploratorio centrando el análisis en la identificación de la perspectiva del propio docente sobre esta problemática, teniendo en cuenta lo que dicen sobre sí mismos y el modo en que se representan los diferentes aspectos de su realidad.

El estudio se desarrolló con la colaboración de los profesores que fueron seleccionados, los que facilitaron la observación en los ámbitos naturales de trabajo y la interacción a través de diálogos organizados sobre la base de un cuestionario semiestructurados.

Se trabajó con una muestra de profesores del área humanística y de la asignatura Lengua de tercer (3º) año del nivel medio (1º año de Polimodal), de dos instituciones públicas y dos privadas de las ciudades de Corrientes y Resistencia, respectivamente.

Las instituciones fueron seleccionadas de acuerdo con el tamaño de su matrícula, las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil y las modalidades de sus ofertas.

Las fuentes de la información fueron:

- En el ámbito institucional, informantes calificados, entre los que se consideraron a los Rectores, Asesores Pedagógicos y Secretarios de cada escuela.
- En lo que respecta a los docentes, se incluyeron en total 16 profesores de Lengua, lo que constituía aproximadamente el 80% de los docentes de las instituciones incorporadas a estudio.

Las ideas sobre el conocimiento científico en general y sobre propia disciplina que enseña

Las concepciones epistemológicas han sido abordadas considerando dos dimensiones: la visión predominante acerca del conocimiento científico, o la ciencia en general; y la concepción



predominante respecto de la disciplina objeto de enseñanza, es decir la Lengua. Cada una de ellas fueron dimensionadas en diversos aspectos para su estudio.

- a) Respecto a las concepciones sobre la ciencia: se exploraron las visiones respecto de la relación de la ciencia con los otros tipos de conocimientos, el papel que tiene en la escuela, las características del conocimiento y del método científicos, el lugar que le asignan al sujeto en el proceso de conocimiento.
- b) Con relación a la disciplina en particular: la indagación se orientó a conocer las creencias acerca del objeto formal y el real de la disciplina Lengua, la relación que perciben con las otras disciplinas y la adhesión a determinadas corrientes epistemológicas del campo disciplinar.

Abordar las concepciones que refieren al campo del conocimiento científico y el específico disciplinar de la Lengua, ofreció dificultades. Pensamos que estas se deben a que no son temas objeto de reflexión o análisis cotidiano de los profesores, y por lo tanto plantean limitaciones al momento de objetivar las autodefiniciones sobre el conocimiento y sus modos de estructuración. Se tratan de representaciones arraigadas en la historia de formación del sujeto y en los procesos de socialización profesional posteriores, que se estructuran como modelos dinámicos de conocimiento, en tanto mecanismos de comprensión, atribución, predicción y planificación con una estructura compleja.

Se han podido identificar ciertas diferencias en las concepciones epistemológicas de la ciencia en general y, las que son propias de la disciplina en particular. Estas últimas son percibidas de modo más directo por estar más cercanas al objeto de la práctica profesional cotidiana, mientras que las otras operan como su fundamento y se ocultan en otras representaciones.

Los profesores pueden hacer referencia a sus concepciones epistemológicas estableciendo siempre relaciones con la función del conocimiento científico en el ámbito de la escuela. Al respecto se observó la existencia de dos grupos. Por una parte, los que señalan que en el ámbito escolar el conocimiento científico adquiere un valor equivalente, a otras formas de conocimiento, tales como el filosófico, el tecnológico y el del sentido común construido en la cotidianeidad, fundamentándolo en la idea de que la ciencia no articula la teoría con la práctica, que los saberes son provisorios y que la formación escolar *"debe formar para la vida y esto supone el aprendizaje de otras herramientas"*. Por su parte, otros docentes sostienen que la ciencia es el conocimiento más valorado y lo que debe ser enseñado casi con exclusividad porque permite la certeza y la veracidad en la comprensión de la realidad y permite la formación de jóvenes *"pensantes, libres y autónomos"*.

En el plano disciplinar, pueden explicitar más claramente las características de ese conocimiento y se observan relaciones entre lo que los docentes piensan y la manera en que realizan la programación. El profesor de Lengua se inscribe en corrientes lingüísticas



contemporáneas, en el sentido que no se han planteado casos que señalen la necesidad de estudiar la oración y su estructura en forma aislada del texto y del contexto. Las opiniones de los profesores se orientan principalmente a reconocer que la disciplina debe centrarse en el estudio del texto escrito y su estructura y otros otorgan importancia a la oralidad y la retórica. Sostienen que la lengua debe considerarse un sistema que integra diferentes aspectos: los procesos, los productos y los contextos y se inscriben mayoritariamente en la corriente teórica de la lingüística textual. Un 38% de los profesores no se inscriben en posturas lingüísticas determinadas justificando esta abstención en argumentos tales como: *"no hay una preferencia porque ninguna corriente ofrece todas las respuesta al análisis de la lengua"*; *"la ciencia está en proceso de cambio y se replantean conceptos"*; *"no hay un conocimiento profundo de las diferentes corrientes, por carencias en la formación"*.

Los profesores reconocen que es importante la enseñanza y el aprendizaje de la coherencia en las producciones escritas y en las orales, en menor medida tiene en cuenta la importancia del análisis de diferentes textos y del conocimiento de su estructura.

Concepciones pedagógicas: entre la transmisión y la recreación de conocimientos

Las concepciones pedagógicas fueron analizadas con relación a sus ideas sobre la educación y sobre las funciones de la escuela media para la sociedad y para los alumnos en particular. Estos dos planos de la reflexión de los profesores presentaron diferencias significativas. En las referencias sobre la educación se evidencia una fuerte impregnación del discurso pedagógico actual dominante en el sistema educativo, según éste, el fenómeno educativo es un proceso complejo de formación de un sujeto que está influido por múltiples factores. En este sentido, se observa un discurso relativamente homogéneo en las posturas teóricas que han sido recibidos durante la formación inicial y en las acciones de perfeccionamiento y actualización profesional. Respecto de las funciones sociales de la escuela los profesores plantean especificaciones más ligadas al contexto real próximo, con las limitaciones o posibilidades que este ofrece y que determinan su desempeño profesional. No coinciden en una idea unívoca respecto del tema y le atribuyen una variedad de funciones. Un grupo significativo asigna la función de transmisión de conocimientos a los alumnos y dentro de esta, los profesores priorizan saberes de diferente tipo: unos, los conocimientos culturales; otros, los específicamente científicos; y otros, los que forman para el trabajo. Por su parte, son escasos los docentes que plantean y sostienen que, además de transmitir, la escuela media debe colaborar en su transformación. Se advierte que estas posturas tienen su correlato en la forma que elaboran la programación didáctica.

Dada esta valorización de la transmisión de conocimientos, (aunque de diversos tipos), se observa que en la selección de contenidos tienen en cuenta el saber acumulado y validado socialmente y los que provienen principalmente de fuentes externas, entre las que se mencionan: los diseños curriculares, los planes de estudio y programas de la jurisdicción, los



libros de textos, los contenidos básicos comunes y orientados para el polimodal, y las propuestas de los directivos.

En los pocos casos donde indican que la función de la escuela además de transmisión es la de transformación de los conocimientos, se observa que los profesores seleccionan también otros que provienen de fuentes contextuales, tales como los problemas de la realidad y los intereses de los adolescentes, o aquellos que provienen de la propia práctica del docente, y que se obtienen de las experiencias profesionales y del contacto con los colegas de otras disciplinas.

La planificación y la enseñanza

Las discrepancias que fueron observadas en el análisis de las concepciones epistemológicas y pedagógicas no se presentaron en las concepciones didácticas sobre la enseñanza y el currículum.

La enseñanza es definida como proceso, donde el docente tiene un papel activo porque es quien interviene en la adecuación curricular de los contenidos atendiendo al proceso de aprendizaje. No se identifican como el único agente educador. La familia es reconocida como el factor de mayor peso en el proceso educativo aunque existen otros que también tienen participación como los medios de comunicación, la comunidad y otras instituciones.

Respecto de la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje manifiestan que están íntimamente relacionados, aunque reconocen que no hay una dependencia absoluta del uno sobre el otro. Se reconoce que además del profesor, existen otras mediaciones que facilitan los procesos de aprendizajes.

Reconocen que la práctica pedagógica de mayor importancia es la programación de la asignatura porque la entienden como una guía que orienta las actividades a realizar en las clases, frente a los alumnos. Tiene la propiedad de ser flexible para realizar los ajustes adecuados durante su desarrollo. No planteada como una práctica cerrada, predeterminada y estática.

Cuando los profesores definen su postura frente al currículum se presentan contradicciones. Por un lado, describen al currículum con características propias de una perspectiva curricular tecnológica tales como la eficiencia y eficacia del proceso educativo, la racionalidad de la práctica docente, la importancia de los organismos superiores en el diseño. En cambio, por otro lado, señalan que en el proceso curricular la institución, el aula y el profesor son agentes activos en su elaboración. Se observan diferencias entre el discurso y los posicionamientos teóricos, y las acciones y las decisiones curriculares. Por ejemplo, al analizar las características que le asignan al currículum y la manera en que lo elaboran cuando realizan la programación, se presentan profesores que definen el currículum desde una postura tecnológica, mientras que reconocen que elaboran su programación tomando decisiones personales o en equipos de trabajo, sin tener en cuenta a los niveles de planificación superiores (los textos, los diseños

curriculares, los documentos) que serían los que tienen mayor importancia desde dicha perspectiva.

Las instituciones

En este trabajo ha interesado analizar comparativamente también los contextos institucionales en los que se desempeñan previendo ciertas determinaciones de las modalidades de organización de trabajo, en los proyectos institucionales, en los estilos de gestión que podían incidir en las prácticas pedagógicas.

Pese a no existir diferencias significativas en los profesores participantes del estudio respecto de la formación inicial, se han advertido como factores que marcan diferencias en las posturas pedagógicas que sostienen, la antigüedad en el ejercicio de la docencia y la institución de pertenencia, sea esta pública o privada.

En el siguiente cuadro se resumen las posturas sobre las dimensiones más significativas en las que los profesores manifestaron diferencias de acuerdo con la institución de referencia.

Docentes por institución	Públicos	Privados
Concepciones		
La ciencia en relación con otros tipos de conocimientos	Permanece una visión de la superioridad de la ciencia y se insinúa la tendencias a considerar la integración de los distintos tipos de conocimientos.	Prevalece el planteo de integrar los distintos tipos de conocimientos, los científicos con otras formas válidas de comprensión de la realidad.
El papel de la ciencia en la escuela	Sostienen la mayor importancia del conocimiento científico en la escuela.	Sostienen que no es el conocimiento de mayor relevancia y sostiene la necesidad de incluir otros saberes.
El objeto de estudio de la Lingüística.	El texto escrito tiene mayor peso en el momento de definirlo.	La oralidad tiene mayor peso cuando se precisa el objeto.
Función de la escuela media	Plantean diferentes criterios para enunciar la función principal a la escuela y reconocen el propósito de la transmisión de diferentes conocimientos: pautas para la adaptación	Las posiciones presentan mayor uniformidad de criterio al asignar una función a la escuela.

	social, saberes científicos y competencias para el trabajo.	Coinciden en señalar que la función transmisora se orienta a lograr una mejor integración de los sujetos a la comunidad. Se plantean casos que reconocen funciones no solo reproductiva sino de transformación.
Perspectiva curricular	Predomina una postura tecnológica donde se considera que el curriculum en un conjunto de pautas de instrucción a realizar que sirven al control de la eficacia del proceso educativo. El profesor recurre a la ciencia como fundamento de racionalidad para lograr prácticas eficientes. Los criterios de selección de los contenidos están basados en las determinaciones de los especialistas y técnicos de la educación.	Predomina una postura crítica, que define al curriculum como síntesis y resultado de la sociedad y su cultura. Los profesores se reconocen activos participantes en el diseño y desarrollo curricular, priorizando los contenidos por su capacidad de ser transferidos a situaciones de la vida futura y responder a las necesidades de los alumnos.

Las divergencias observadas en relación al tipo de instituciones, están caracterizadas por condiciones que creemos determinan niveles diferentes de sentido de pertenencia y de organización del trabajo pedagógico en unas y otras.

Mencionamos al respecto los siguientes: A) hay una mayor compenetración e información sobre el Proyecto Institucional en los docentes que pertenecen las escuelas privadas incluidas en este trabajo, probablemente debido a la corta historia de constitución de las mismas, al tamaño reducido de la organización y al interés por construir una identidad propia que las distinga de las otras ofertas. B) En las escuelas públicas, los profesores tenían un conocimiento superficial respecto del proyecto, una movilidad significativa de la planta docente, dispersión horaria, y estilos de relaciones interpersonales con mayores nivel de aislamiento y soledad en lo que



respecta al trabajo pedagógico. Se generan entonces, condiciones menos favorables para constituir grupos de trabajo estables y heterogéneos. C) En las instituciones privadas los profesores organizan diversos grupos de trabajo caracterizados como flexibles y abiertos, porque responden no solo al agrupamiento disciplinar en los Departamentos, sino a otras propuestas de integración: por años, por niveles, por áreas disciplinares, entre otras.

En relación con estos resultados es que se afirma la idea de que la enseñanza y las prácticas pedagógicas no se reducen al ámbito del aula, sino que es una actividad compleja atravesada por los condicionantes del escenario de trabajo en el que se desempeña sus actores. Por ello las transformaciones que se promuevan orientadas al mejoramiento de los procesos de formación docente tienen que generarse como acciones colectivas en las que se reformulen las modalidades de organización del trabajo y los proyectos e idearios de las instituciones.

Bibliografía

- DE ALBA, A. (1988). *En torno a la noción de curriculum*. México: CESU (Centro de estudios sobre la Universidad) UNAM.
- BIRGIN, A.; BRASLAVSKY, C.; DUSCHATZKY, S. y otros. (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- CAMILLIONI, A. W de; DAVINI, M.C.; EDELSTEIN, G. y otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Piados.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. España: Akal.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1985, 2º ed) *Didáctica y Curriculum*. México: Nuevomar.
- FERNÁNDEZ, L. "Análisis institucional y práctica educativa. ¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?" En Revista del I.I.C.E. Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. "Instituciones educativas. Las prácticas" Buenos Aires: Miño y Dávila editores. Año V - Nº9; Octubre de 1996. 3 - 19 pp.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *El curriculum, una reflexión sobre su práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.